

Le développement de l'enfant

Savoir faire savoir dire

Jean-Guy Milot

Number 52, December 1983

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45686ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Milot, J.-G. (1983). Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire. *Québec français*, (52), 68–71.

Le développement de l'enfant

Savoir faire Savoir dire

jean-guy milot

En février 1983, les Presses Universitaires de France publiaient la traduction de quelques-uns des nombreux articles de l'éminent psycho-sociologue américain, Jérôme S. Bruner*. On peut dire qu'il s'agit là d'un événement heureux : cette traduction va grandement faciliter la diffusion d'importants résultats auxquels est arrivé Bruner dans ses recherches sur le développement des savoir faire et plus particulièrement sur le développement des habiletés langagières.

Les paragraphes qui suivent ne seront pas un fidèle résumé de la dizaine d'articles choisis et traduits par Michel Deleau pour PUF. Il m'a semblé plus pertinent de relever dans ces textes les observations et les conclusions de Bruner qui pourraient peut-être nous guider dans le renouvellement que nous entreprenons de l'enseignement du français au Québec.

Le rôle de l'intention dans le développement d'un savoir-faire

Selon Bruner, tout savoir ne semble se développer avec efficacité que lorsque l'enfant a l'intention d'arriver à une fin en prenant certains moyens. Il importe d'abord assez peu, affirme Bruner, de discuter dans quelle mesure l'intention d'arriver à une fin est une intention consciente ou plus ou moins consciente. Ce qu'il faut retenir au point de départ, c'est qu'un savoir-faire commence à se développer chaque fois que l'enfant « décide » de réaliser un projet. Que ce projet soit provoqué par la situation dans laquelle il se trouve ou par l'adulte qui veut le former, ce qui semble déterminant, c'est que l'enfant soit animé de l'intention d'arriver à certaines fins.

Pourquoi cette intention devient-elle si importante ? L'intention est importante à cause de tout ce qu'elle déclenche chez le sujet qui apprend. Voici comment Bruner explique.

1. C'est à cause de l'intention et à partir d'elle que le sujet se met en branle pour rapidement sélectionner parmi toutes les informations disponibles celles qui pourront être utiles à la réalisation du projet.
2. C'est également à partir de cette intention que le sujet fait une anticipation non seulement des gestes à poser mais également de leur distribution dans une séquence donnée. Autrement dit, c'est à partir de l'intention que l'enfant, tout comme l'adulte,

imagine le chemin à suivre pour arriver à ses fins.

3. C'est l'intention qui, au cours de la réalisation du projet, provoque l'analyse et l'évaluation de la pertinence des gestes posés, donc l'évaluation de l'efficacité des moyens choisis. Cette activité d'auto-régulation est capitale dans la poursuite d'un objectif. Nous verrons plus loin comment elle se manifeste chez un enfant qui apprend et quelle conséquence on peut en tirer pour l'enseignement.

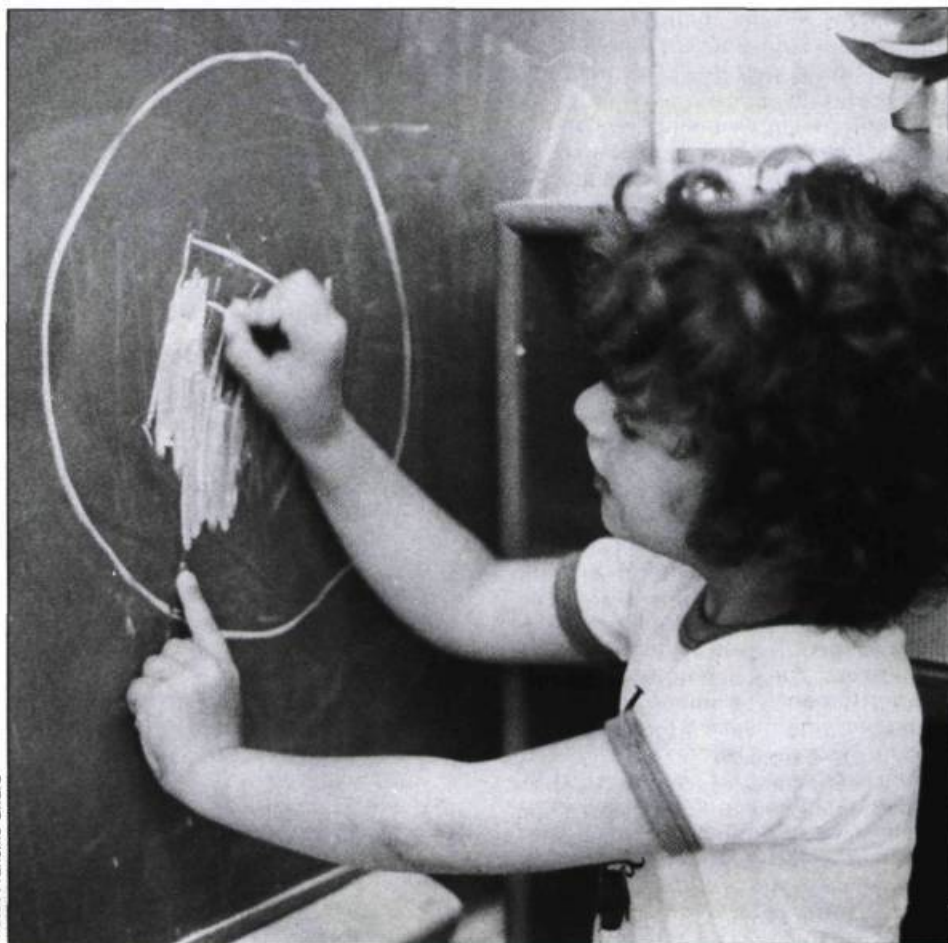


Photo: Francine Girard

4. C'est aussi à partir de l'intention initiale que le sujet peut non seulement évaluer le résultat obtenu à la fin d'un projet, mais également tirer de ce résultat des informations qui lui permettent de construire un scénario nouveau susceptible d'être plus efficace si le projet est répété.

Comme le développement du langage est d'abord et avant tout le développement d'un savoir-faire, Bruner affirme clairement que toute pratique d'enseignement « doit trouver le moyen de prendre en compte l'intention communicative des locuteurs » (p. 176). Pour renforcer cette affirmation, citons le passage suivant : « ... la communication présuppose une intention ou un objectif à l'acte de communication en ce sens que l'acte de communication atteint ou non un but. Habituellement, les grammairiens tiennent l'intention pour donnée et prennent, ce faisant, un risque considérable » (p. 168).

Après avoir étudié le développement des savoir-faire non linguistiques chez les jeunes enfants, Bruner écrit : « La principale recommandation pratique que l'on puisse faire... est que l'enfant doit être encouragé à prendre l'initiative (ou du moins, n'en soit pas pénalisé), récompensé d'avoir pris l'initiative d'agir seul, et protégé contre toute source de distraction ou toute interférence prématurée quand il accomplit ses propres actes. »

Pourquoi Bruner insiste-t-il sur la nécessité que l'enfant prenne l'initiative ? La réponse me paraît simple : en prenant l'initiative de son acte, l'enfant agit avec une intention, laquelle est déterminante dans le développement de l'habileté. Les conclusions de Bruner viennent appuyer les propositions des programmes de français.

La place et le rôle de l'exercice dans le développement d'un savoir-faire

Nous avons signalé plus haut qu'un des effets de l'intention de faire quelque chose amène le sujet à anticiper non seulement les gestes à poser pour y arriver mais aussi leur distribution dans une séquence donnée. Quand, à partir de cette anticipation, l'enfant passe à la réalisation d'un de ces gestes, il peut se produire ceci : ou il le réussit ou il le fait maladroitement ou même de façon absolument inefficace. S'il le réussit, il passe « d'instinct » à l'autre geste à poser. S'il ne réussit pas à le poser adéquatement, le très jeune enfant a tendance à s'arrêter à ce geste manqué non seulement pour le refaire plusieurs fois mais aussi pour le refaire de différentes façons. Autrement dit, l'enfant se met à jouer et la répétition de son geste sous

différentes formes « lui permet une plus grande adresse, une meilleure coordination, si bien que, l'acte se trouvant ainsi modularisé, il peut s'intégrer — en interdépendance à d'autres — à la séquence adéquate ».



Photo: Francine Girard

Le commentaire qui vient est celui-ci : le jeu ou l'exercice est loin d'être aussi gratuit qu'on le penserait. Le jeu ou l'exercice n'apparaît qu'à l'intérieur d'un projet à réaliser et est déclenché à l'occasion d'un « accrochage » dans la séquence des gestes à réaliser pour atteindre une fin. L'exercice apparaît donc comme une activité d'auto-régulation. Si les observations de Bruner valent pour d'autres enfants que les très jeunes qu'il a étudiés, nous aurions ici un bon critère pour juger de la valeur de tous les exercices que l'école propose aux élèves.

L'étude de l'acquisition du langage

Pour faire l'étude de l'acquisition du langage, Bruner affirme qu'il faut s'appuyer non pas sur le fait que la langue est un code ou un ensemble de règles mais plutôt sur sa raison d'être et sur ses utilisations. Rappelant les analyses de la langue faites par de Saussure, Jakobson et Chomsky, Bruner affirme que « tout en apprenant beaucoup ces dernières années sur la structure du langage, nous avons peut-être négligé des choses importantes concernant ses fonctions. À mon avis, ceci a détourné notre attention de la manière dont le langage est utilisé. Et comme les utilisations du langage sont, je crois, d'une importance capitale pour apprendre comment le langage est acquis, com-

ment il est utilisé au début, la recherche sur l'acquisition du langage s'en est trouvée faussée ».

À plusieurs reprises, Bruner insiste pour que l'étude de l'acquisition du langage ne porte pas uniquement sur l'analyse du langage lui-même car, dit-il, « il se peut qu'il n'y ait pas entre ces règles de grammaire et les lois psychologiques de la production, de la compréhension et de l'utilisation du langage, davantage de rapport qu'entre les principes de l'optique et les lois de la perception visuelle ».

Cette façon de voir, Bruner la transpose dans le rôle de tutelle que doit assumer l'adulte auprès des enfants. Il décrit ce rôle à partir des observations qu'il a faites sur le comportement qu'ont l'enfant et le tuteur quand l'enfant est en train de développer un savoir-faire, et non à partir d'une description de l'outil à utiliser.

Le langage pour Bruner

Pour faire saisir ce que Bruner entend par langage, nous nous limiterons à citer et à commenter certains passages de ses articles. Citant De Laguna, Bruner affirme que le langage « est le moyen par lequel les diverses activités de l'homme sont coordonnées et mises en corrélation pour aboutir à des fins communes et réciproques ». Une telle définition semble moins tautologique que celle qui consiste à dire que le langage est un moyen de communication : elle souligne la fonction même du langage, qui est de permettre aux hommes d'agir.

Mais le langage joue aussi une autre fonction, celle de faciliter l'action : « bien que le langage soit issu de l'action et en soit un auxiliaire, il devient très rapidement autonome et libre du contexte de l'action. C'est en outre un moyen d'affranchir celui qui le possède des contraintes immédiates de la situation... »

Enfin, l'évolution technologique depuis les débuts de l'humanité a progressivement amené l'homme à donner au langage la fonction de « représentation et de conservation du savoir afin que celui-ci soit utilisable hors du contexte immédiat de son utilisation première ». Il serait intéressant d'analyser les programmes d'enseignement du français à partir de ces fonctions-clés et de vérifier s'ils privilégient l'une ou l'autre de ces fonctions.

Le développement du langage

Les observations de Bruner sur le développement des habiletés langagières chez les très jeunes enfants constituent, à mon avis, une des plus précieuses sources de réflexion pour tous ceux et celles qui se chargent, d'une façon ou

d'une autre, de former des enfants en cette matière.

Une première série d'observations amène Bruner à conclure que le développement des premiers savoir-faire non linguistiques prépare l'enfant à l'acquisition du langage. Très rapidement les très jeunes enfants apprennent (à travers les *feed-back* des adultes) à demander, à exprimer et à désigner. Or, le développement de tels savoir-faire foncièrement sociaux amène les enfants à découvrir 1° la division du réel que les adultes ont développée pour vivre ensemble, à savoir celle que sous-tendent les mots JE, TU, IL/ELLE et, 2°, les rapports entre les réalités ainsi catégorisées, à savoir des rapports comme celui d'agent d'une action, d'objet d'une action, de destinataire, etc. Le langage, qui se calque en quelque sorte sur cette division du réel, vient consolider cette perception du monde tout en permettant aux enfants de mieux maîtriser leurs agir sociaux. Citons Bruner: «*Dès les débuts de la parole, le langage est virtuellement un prolongement de la maîtrise des savoir-faire agis et de la discrimination perceptive*».

Une deuxième série d'observations amène Bruner à affirmer que «l'acquisition du langage intervient dans un contexte de «*dialogue-action*» dans lequel une action est entreprise conjointement par l'enfant et l'adulte». Ce jeu d'interaction entre l'enfant et l'adulte dans un projet commun est fondamental. Il permet, d'une part, de soutenir l'enfant dans la réussite de son projet et, d'autre part, de fournir à l'enfant un *feed-back* qui vise essentiellement à commenter ou à interpréter pour l'enfant l'action qu'il fait. L'effet est double: l'enfant objective son action et s'approprie le code dont se sert l'adulte pour commenter l'action. Nous pouvons retenir deux éléments de ces observations:

- a) l'apprentissage du langage se fait dans des situations significatives, c'est-à-dire dans des situations où l'enfant a l'intention d'arriver à un but donné;
- b) l'apprentissage du langage se fait grâce aussi à l'interaction avec l'adulte qui provoque non seulement l'objectivation de l'action mais aussi l'appropriation du langage.

Quand l'enfant commence à parler, le *feed-back* interprétatif de l'adulte portera non seulement sur l'action mais aussi sur le langage utilisé par l'enfant. Cela provoquera une accélération du développement des habiletés langagières. Commentant cette façon d'expliquer l'acquisition du langage, Bruner écrit: «*En situant ainsi les priorités, nous pourrions sans doute comprendre mieux, et par une voie moins mystérieuse, comment les jeunes de notre espèce en arrivent, en un laps de temps d'une*

saisissante brièveté, à maîtriser une langue d'une complexité structurale telle qu'elle continue à défier dans une large mesure l'analyse formelle totale.»

Le rôle de l'interaction de tutelle

Quand on lit les articles de Bruner, il devient évident que, pour le développement de toute habileté, le rôle de l'adulte-enseignant est un rôle de soutien. Voici brièvement comment Bruner explicite ce rôle.

- a) **Enrôlement**: la première tâche du tuteur est d'engager l'intérêt et de provoquer l'adhésion de l'enfant à la tâche à réaliser en tenant compte de ses exigences.
- b) **Réduction de la liberté d'action ou simplification de la tâche à réaliser**: le tuteur doit identifier les actions dont il dispensera l'enfant et qu'il assumera lui-même pour l'enfant. Il comblera les lacunes de l'apprenti pour lui permettre de maîtriser certaines actions de la séquence à réaliser.
- c) **Maintien de l'orientation**: le tuteur voit à ce que l'enfant ne perde pas de vue l'objectif de la tâche entreprise et ce en faisant que l'enfant demeure centré sur la tâche et en le motivant.
- d) **Feed-back interprétatif**: le tuteur «signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information sur l'écart entre ce que l'enfant produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte».
- e) **Contrôle de la frustration**: «Il devrait y avoir une maxime du genre "La résolution de problèmes devrait être moins périlleuse ou moins éprouvante avec un tuteur que sans lui"; que cela soit obtenu en "sauvant la face" pour les erreurs commises ou en exploitant le "souhait de faire plaisir" de celui qui apprend ou en utilisant d'autres moyens n'a qu'une importance mineure.»

À ces différentes tâches, Bruner ajoute la «*démonstration*» mais fait le commentaire suivant: «les cas d'imitation observés ont tous été de nature à faire supposer que les seules actions que les enfants imitent sont celles qu'ils peuvent déjà faire parfaitement bien». Ce rôle de tutelle pour le développement de toute habileté ne peut-il pas s'appliquer à l'enseignement du français au primaire, au secondaire et au collégial? ■

* BRUNER, Jérôme, S., *Savoir faire Savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983, 292 p.

Introduction à la linguistique générale

C. Germain,
R. Leblanc

6

La Sémiologie de la communication

•
la sémiologie

•
la nature du signe

•
le mécanisme de l'indication

•
l'économie du système

92 p.

11,50\$

•
Déjà parus

- 1. La Phonétique 108 p. 7,50\$
- 2. La Phonologie 112 p. 7,50\$
- 3. La Morphologie 100 p. 7,50\$
- 4. La Syntaxe 128 p. 7,50\$
- 5. La Sémantique 124 p. 7,50\$

•
À paraître

- 7. Théories linguistiques
- 8. La Sociolinguistique
- 9. La Psycholinguistique
- 10. Linguistique et enseignement des langues



LES PRESSES
DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
C.P. 6128, Succ. «A», Montréal (Québec)
H3C 3J7 Tél. : 343-6929

Le livre
universitaire

linguistique